

De Utopie in het Onderwijsbeleid.*)

H. J. IDENBURG

Inleiding. Het begrip utopie.

1.1 Wij bespreken de plaats van opvoeding en onderwijs in de utopie en van de utopie in het educatief beleid. Het begrip utopie vraagt om enige toelichting.

1.2 Onder de getuigenissen van de hoop en verwachting van de mensheid omtrent de toekomst van haar samenleving neemt de utopie door haar concreetheid een aparte plaats in. Zij belichaamt datgene, waarop ons verlangen en ons handelen zich kan richten, in de beschrijving van een andere wijze van bestaan.

1.2.1 De geschiedenis leert ons dat het oogmerk, waarmede zulke utopistische modellen aan de mensheid worden aangeboden, sterk kan verschillen. Thomas Morus (1478-1535) presenteert in het begin van de 16de eeuw zijn geschrift over het nieuwe eiland Utopia¹ als een moraliserend voorbeeld. Een oproep tot bekering. In de tijd van de Verlichting was de utopie een instrument tot voorlichting omtrent de natuurlijke orde der dingen, waarin de voorspoed was belichaamd. Zij wees de weg. De Utopistisch-socialisten Robert Owen (1771-1858) en Charles Fourier (1772-1837) zowel als anarchist Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), allen actief in de eerste helft der 19de eeuw, riepen de mensen van goeden wille op om hier en nu een stuk heils-

rijk te verwerkelijken. Zij zochten participanten. Volgens Karl Marx (1818-1883) ontstaat de volmaakte maatschappij als uitkomst van een gede-termineerde ontwikkeling. Hij maande, in het midden der 19de eeuw, de arbeidersklasse tot actief-bewuste deelname aan het historisch-immanente proces der revolutie.

1.2.2 De voorstellingen, die de utopisten van de maatschappij der toekomst koesterden, vertonen geen geringere divergentie. Er zijn in die projecten met wat goede wil enkele categorieën te onderscheiden. Democratische typen zijn er met uiteenlopend voortekenen. Bij Morus vinden wij een democratie met algemene verkiezingen en ruimte voor verscheidenheid, opgetrokken op de sociaal-economische grondslag van het communisme. Bij M. J. A. N. Caritat de Condorcet (1743-1794), een van de grote figuren der Franse Revolutie, vertoont zich een democratie op basis van het sociaal-economisch liberalisme. Proudhon bepleitte een democratie, die op anarchistische veronderstellingen berustte.

Tegenover deze democratische categorie staat die der totalitaire denkers. Bij Tommaso Campanella (1568-1639), een wijsgeer uit de tijd der Renaissance, openbaart zich een communisme met een strikt hiërarchische bestuursstructuur. In zijn *Civitas Solis* (1623), de Zonnestaat, is geen vrijheid te bekennen. J. J. Rousseau (1712-1778) schetst ons in zijn *Contrat Social* (1762) een totalitaire volksregering. Bij Marx komt het absolutisme als dictatuur van het proletariaat naar voren met dien verstande dat daarachter de klassenloze maatschappij wacht, die Fr. Engels (1820-1895) als het 'rijk der vrijheid' heeft geken-

*)Afscheidscollege, gegeven op donderdag 18 mei 1972 aan de Universiteit van Amsterdam.

schetst.²

Tussen deze beide uitersten vormen de Utopistisch-Socialisten een categorie, die uitkomst zoekt in de gedachte der coöperatie of associatie, waarvan ook Proudhon vervuld is geweest. Het was hen te doen om nieuwe, in omvang beperkte, vormen van gemeenschap.

1.2.3

De utopieën lopen tenslotte evenzeer uiteen ten aanzien van de graad van omvattendheid hunner modellen. De staatsromans bedoelen de totaliteit der samenleving te regenereren. Hun auteurs zijn integralisten. Marx heeft deze traditie in zoverre weer opgenomen, dat hij het wetenschappelijk systeem ontwierp voor een algehele omzetting der maatschappij. De Utopistisch-Socialisten en anarchisten hebben geen andere bedoeling gekoesterd. Maar hun methode was anders: zij beoogden in de geest der Romantiek de maatschappij door groei vanuit cellen een nieuwe structuur te schenken.

Sedert de Verlichting verschijnen er naast deze integrale utopieën de partiële, die zich op sectoren van de maatschappij concentreren. De utopie vertoont zich niet meer uitsluitend in projecten voor een maatschappelijke orde in haar geheel maar nestelt zich ook in wetsontwerpen, nota's en manifesten van beperkter strekking. Daarmede is de aanzet gegeven tot een interpretatie van het begrip utopie, waarin het kenmerk der alomvattendheid is prijsgegeven. Georg Picht, enkele jaren geleden over *Prognose, Utopie, Planung* schrijvende, noemt utopieën 'die anticipaties op de toekomst, die aan elk doelgericht handelen vooraf moeten gaan'.³

2. Opvoeding en onderwijs in de utopie.

2.1

De utopisten hebben veel over opvoeding en onderwijs geschreven. Het ligt voor de hand, dat hun toekomstig maatschappijbeeld daarin tot uitdrukking kwam.

2.1.1

Wij schenken in dit verband vooreerst aandacht

aan de liberaal-democraat Condorcet. Hij was een onderwijskundige van uitzonderlijk formaat, die verdient tot vader der onderwijskunde te worden uitgeroepen. Condorcet vertoont ons in zijn Rapport voor de Nationale Vergadering⁴ een onderwijssysteem, dat als één samenhangend geheel is opgetrokken, daarmede een ideaal stellend, dat nog nergens ten volle is verwerkelijkt. De wijze, waarop het door hem ontworpen schoolwezen is opgebouwd, vertoont grote verwantschap met het onderwijskundig denken van vandaag. Het lijkt op het Nederlandse schoolwezen als men de middenschool en de universiteit volgens Posthumus invoert. Condorcet geeft aan op welke wijze de door hem ontworpen scholen over Frankrijk moeten worden verdeeld. Een mathematisch verantwoord stelsel doet daarbij dienst. Typerend voor de man, die een beroemd wiskundige was, typerend voor de Verlichting, die de mathematiek hoog schatte, typerend tenslotte voor alle utopistische denkers, die ervan houden om hun systeem in ronde getallen te ordenen. Condorcets stelsel zou van vrijheid zijn doortrokken. De auteur voert met name bijzondere waarborgen in tegen elke invloed in de school van de zijde van de politiek. 'Geen publiek lichaam mag' – zo stelt hij – 'de macht hebben om de ontwikkeling van nieuwe waarheden of het onderwijs in theorieën, die van de zijne afwijken of met zijn belangen strijden, te verhinderen'. De constitutie van de staat mag uitsluitend als een historisch gegeven feit maar nooit als laatste waarheid en mogelijkheid worden voorgedragen. Daarom ontwikkelt Condorcet een stelsel, waarbij het onderwijs staat onder de volksvertegenwoordiging, welke naar zijn optimistische mening het minst gevoelig is voor corruptie en het minst beïnvloed wordt door persoonlijke belangen, het meest open staat voor de invloed van verlichte mannen en het minst afkerig is van de vooruitgang. Onder dit opperbeheer vormt het onderwijssysteem evenwel een autonoom lichaam, dat geheel door het docenten-corps zelf wordt beheerd.

2.1.2

Tegenover dit vrijheidsideaal staat de gedachte,

dat het schoolwezen bestemd is om de bevolking in de geest ener religieuze, morele of sociale ideologie op te voeden. Campanella ontwerpt daartoe een rigoreus doordacht opvoedingsstelsel voor de gehele bevolking. Hij zal in de geschiedenis wel de eerste zijn geweest, die een minister van onderwijs heeft voorzien: minister Sin (wijsheid) is als zodanig aangewezen. Maar minister Mor (liefde) strekt zijn zorgen behalve over het liefdeleven der Solariërs, dat hij naar eugenetische beginselen regelt, ook over de opvoeding uit. Het gehele opvoedingssysteem is bij deze wijsgeer doortrokken van een uitgewerkt godsdienstig stelsel met astrologische inslag. Rousseau schenkt in zijn *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (1772) uitbundige aandacht aan de opvoeding tot het vaderland.⁵ C. H. Saint Simon (1760–1825) is een voorstander van een strikt uniform onderwijs, waarbij aan alle burgers een standaard-programma van beginselen en kennis zal worden bijgebracht. Er moet een nationale catechismus worden samengesteld en geen Fransman zou zijn burgerrechten mogen uitoefenen zonder omtrent de kennis daarvan te zijn geëxamineerd. In al deze gevallen heeft de staat door tussenkomst van de school een boodschap te brengen. Deze categorie voorstanders van overheidsonderwijs hangt op de een of andere wijze een staatspedagogiek aan, die zij wil gebruiken om de samenleving te conserveren of te vernieuwen.

2.1.3

De Utopistisch-Socialisten binden de school aan de associatie. Vanuit de associatie zou, volgens deze groep denkers een sociale religie de mensheid doortrekken, die de nadruk zal leggen op menselijke solidariteit en onderling hulpbetoon, op liefde en barmhartigheid, zelfvertrouwen en geluk. Deze religie zal haar hoogste uitdrukking vinden in het gedrag van haar aanhangers, dat erop gericht zal zijn om de situatie van hun medemens te verbeteren. Fourier tekende met veel fantasie de opvoeding in zijn *Phalanstère* van de geboorte tot aan de volwassenheid, waarvan ik vanwege de actualiteit vermeld dat hier o.m. een beschrijving voorkomt van *crèches* voor kinde-

ren tot 4½ jaar en van de daar te volgen opvoedingsmethoden. Het is eigenaardig dat Owen, hoezeer gehecht aan de associatiegedachte, niettemin voor Engeland een neutraal nationaal onderwijsstelsel onder leiding van een onderwijsminister bepleit. Proudhon was voor een dergelijk compromis niet vatbaar. Hij streeft naar de ontbinding van de staat en meent dat deze reeds aanstonds voor de associatie plaats moet maken, ook wat het onderwijs aangaat. Het industriële régime, zoals dit tot stand komt door de vrije overeenkomst der burgers, zal onderwijs en leerlingenwezen, wetenschappelijke vorming en beroepsopleiding weer vast aan elkaar verbinden. De onderwijzer moet, als hij niet reeds voorman is, vóór alles de man van de industrie- of landbouwassociatie zijn, die zijn diensten gebruikt. Het is geheel verkeerd dat de school afgescheiden is van de werkplaats en dat zij, onder voorwendsel van maatschappijverbetering, onder de invloed van een uitwendige macht komt.⁶

2.2

Alle utopisten streven ernaar om de gelijkheids-gedachte in het onderwijssysteem te verwerkelijken. Condorcet heeft haar in de aanhef tot zijn project van 1792 het meest welsprekend vertolkt. Laat hem voor allen spreken. Hij stelt als eerste eis aan een nationaal stelsel: 'Aan alle individuen van het menselijk geslacht de middelen te geven om in hun behoeften te voorzien, hun welvaart te verzekeren, hun rechten te kennen en hun plichten te verstaan en te vervullen; elkeen de mogelijkheid te schenken om zijn vaardigheden te verbeteren en hem in staat te stellen de maatschappelijke functies te vervullen, waartoe hij het recht heeft geroepen te worden en optimaal de talenten te ontwikkelen, welke de natuur hem heeft geschonken, en daardoor onder alle burgers een werkelijke gelijkheid te verzekeren, welke de politieke gelijkheid, die de wet erkent, tot een reële maakt'.

2.3

Hetgeen de utopisten van ouds kenmerkt is de plaats, die zij in hun educatieve overdenkingen aan de arbeid toekennen. Wij vinden dit aspect

reeds bij Morus en Campanella. Robert Owen heeft het uitgewerkt. Volgens hem kan men slechts alzijdig ontwikkelde mensen kweken door de verbinding van het onderwijs met produktieve arbeid. In zijn ontwerp van een industrieel systeem voltrekken zich opvoeding en onderwijs grotendeels in fabrieksruimten. Van het 12de jaar af werken de kinderen in de fabriek, de landbouw, de mijnbouw e.d. Zij gaan dan 's avonds naar de avondschool. Nog sterker verbindt Ch. Fourier de opvoeding met produktieve arbeid. Reeds van zijn 3de jaar af moet het kind werken. 'De opvoeding in de nieuwe maatschappij bedoelt de volle ontwikkeling van de lichamelijke en geestelijke gaven mogelijk te maken en alle activiteiten, zelfs de genoegens, met produktieve arbeid te combineren'.⁷ Slechts deze soort opvoeding stemt volgens Fourier met de natuur van de mens overeen. Daarbij wordt er naar gestreefd om de arbeidsprocessen bewust te maken.

De lijn der ontwikkeling loopt van hier, over Proudhon, wiens plan ik reeds noemde, naar Marx. In het *Communistisch Manifest* wordt gepleit voor 'vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion'. Marx' gedachte was dat de opvoeding voor de toekomst zowel als in de toekomst deze verbinding nodig maakt. Alleen daardoor wordt de mens volledig mens: iemand, die zijn plaats in de historische ontwikkeling der maatschappij bewust inneemt. De fabrieksarbeid van kinderen in zijn bestaande, aan Marx en Engels bekende, vorm moet afgeschaft worden. Zij staat met uitbuiting gelijk. Maar het beginsel van kinderarbeid van het 9de levensjaar af moet onder strenge regeling van de duur en de omstandigheden worden gehandhaafd, zelfs al kan zij onder het kapitalisme niet de vruchten dragen, die daarvan in de socialistische maatschappij te verwachten zijn. Immers vorming kan zich slechts door arbeid en in arbeid voltrekken.⁸

2.4

Opmerkelijk is de plaats, die de vrije tijd in de utopieën inneemt. Wanneer allen arbeiden – in Utopia 6 uur, in de Zonnestaat slechts 4 uur per dag – blijft er voor allen een flink stuk voor over.

Deze komt aan de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling en ontspanning ten goede. In dit verband introduceert Thomas Morus de gedachte van de *education permanente*. 'Een groot deel van het volk, mannen en vrouwen gelijkelijk, besteedt gedurende hun gehele leven de arbeidsvrije uren voor studie'.⁹ In de Zonnestaat is het voortzetten van de vorming gedurende de volwassenheid zelfs plicht. Er wordt de Solariërs geen ontspanning gelaten tenzij een zodanige, waardoor zij zich grotere kennis en betere vaardigheden verwerven. Campanella was een dominiikaanse monnik, die zich de zedelijke gevaren der ledigheid bewust moet zijn geweest. In Etienne Cabets (1788–1856) *Voyage en Icarie* (1842), een late emanatie van het staatscommunisme, zijn geen genoegens veroorloofd dan die, welke alle inwoners gelijkelijk kunnen genieten en plezier is eerst gewettigd als alle nodige en nuttige zaken voor allen verzekerd zijn. In andere ideaalstaten is de situatie van de vrije tijd feestelijker, zo zelfs dat R. L. Stevenson heeft opgemerkt dat de utopiërs 'make nothing so much their business as their amusement'.¹⁰ Zij hebben op voor onze tijd voorbeeldige wijze geleerd om van hun talrijke vrije uren iets van een levensvervulling te maken.

Intussen was de gedachte van de *education permanente* toch niet verdwenen. Het is wederom Condorcet, die hier een positieve bijdrage levert. Hij betoogt dat het onderwijs niet mag ophouden als de school is afgelopen. Er is geen leeftijd, waarop het leren niet langer mogelijk en niet langer nuttig is. Voortzetting van het onderwijs is te meer nodig in gevallen, waarin het onderwijs in de jeugd beperkt is gebleven. Bovendien: het geleerde vervliegt zo gemakkelijk. En de perfectionering van de industriële produktie zal tengevolge van de arbeidsdeling voor een deel van het menselijk ras tot afstomping leiden. Zo ontwerpt Condorcet een model van wederkerend onderwijs, waaraan de scholen van alle graden medewerken door openbare lessen en onderricht op zondag. Ieder kan er vrijelijk aan deelnemen.

2.5

Ter afsluiting van deze schets van het onderwijs

in het utopistisch denken, nog eenmaal Condorcet. Hij heeft zijn Rapport met een eigenaardig toekomstperspectief besloten. 'Er zal zonder twijfel een tijd komen' – zo voorzegt hij – 'waarin geleerde instellingen van overheidswege overbodig en daarom gevaarlijk zullen worden; een tijd, waarin elke openbare instelling van onderwijs nutteloos zal zijn'. En dan schetst hij in eschatologische termen de era, waarin de verlichting gelijkmatig verspreid zal zijn over alle delen van het land en over alle klassen van de maatschappij. 'Zo zullen wij', – aldus besluit Condorcet – 'werkende aan de totstandkoming van deze nieuwe instellingen, tegelijkertijd de komst van het gezegend ogenblik verhaasten, waarop zij overbodig zullen worden'.

3. De actualiteit der utopie.

Vele lijnen, die in het werk der utopisten naar voren komen, lopen door tot in de jongste tijd. Hun zoeken en streven heeft een toekomst gehad, die geen van hen zal hebben vermoed. Anders gezegd: onze actualiteit heeft een verleden, waarvan de nijvere werkers aan het front der vernieuwing zich zelden bewust zijn.

Laat ons dit voor enkele thema's nagaan.

3.1

De problemen, samenhangende met de verhouding van de staat tot het onderwijssysteem – het thema uit de utopieën, dat ik het eerst aan de orde stel – behoren tot de actuele vraagstukken van vandaag. De antwoorden vertonen soortgelijke schakeringen als in de utopistische modellen worden aangetroffen.

3.1.1

Condorcets afkeer van staatsbemoeienis manifesteert zich thans in de gedachte van het *voucher*-systeem. Deze berust op het inzicht, dat het grote politieke en pedagogische probleem van het schoolwezen in het vlak van de verdeling ligt. Waarom zou de oplossing ervan niet in de weg van een vrije markt worden gevonden, waarin aanbod en vraag elkaar ontmoeten? Laat de gebruiker de ruimte om te beslissen welke soort

vorming hij begeert en in welke periode van zijn leven hij deze wenst! Van belang is slechts dat hij voldoende financiële bewegingsmogelijkheid gegarandeerd krijgt, dat zijn desbetreffende aanspraken het leven door geldig blijven en dat er een strenge scheiding komt tussen de plaatsen, waar onderwezen wordt, en de instanties, waar geselecteerd wordt onder toekenning van diploma's, die toegang verlenen tot maatschappelijke functies. Het geld voor het onderwijs gaat in deze gedachtengang dus niet meer naar de instellingen maar naar de individuen.¹¹ Er is voor dit denkbeeld in de Verenigde Staten belangstelling. Het belooft velerlei voordelen. Het laat de burger terzake van zijn opleiding de vrije keuze. Ieder mens kan zijn eigen doeleinden op het stuk der vorming bepalen. De participatie van de gebruikers aan de inrichting van het onderwijs der afzonderlijke instellingen wordt vergroot. Er ligt hier een oplossing voor het wederkerend onderwijs, waarop zo aanstonds wordt teruggekomen. Bij de uitwerking van de hoofdgedachte van het systeem gaat men in verschillende richting. Men kan elke leerling, die het basisonderwijs voltooit, een bedrag *a fonds perdu* toekennen, dat in jaarlijkse tranches kan worden opgenomen. Men kan zich een stelsel van leningen voorstellen, die evenzeer in jaarbedragen beschikbaar komen maar die later moeten worden terugbetaald. In het laatste geval bevindt men zich vlak bij een van de voorstellen, die uit de Commissie-Andriessen ten aanzien van de geldelijke tegemoetkomingen aan studenten, zijn voortgekomen.¹²

3.1.2

De absolutistische benadering is uit kommunistische landen afdoende bekend. De polyvalentie heeft aldaar moeten wijken voor de ideologisch geladen macht van staat en partij. De school moet medewerken aan het kweken van een nieuw type mens, vervuld van de beginselen, waarop het politiek systeem is opgetrokken.

3.1.3

Wat de tussenweg der associatie aangaat het volgende. Martin Buber heeft kort na de Tweede Wereldoorlog in zijn *Pfade in Utopia* met warmte

over Proudhon geschreven.¹³ Immers Proudhon was de man, die het tegen de hiërarchische centralisatie van de machten en instellingen, voor overzichtelijke gemeenschappen van burgers opnam. Hier zouden menselijke ontmoeting en samenwerking hun plaats kunnen hervinden. Thans strijdt de Amerikaan Paul Goodman in een hedendaagser versie van het anarchisme voor de kleine eenheden. Grote lichamen verliezen, naar zijn opvatting, de menselijke doeleinden uit 't oog. Ze beginnen de mensen te beheersen in plaats van ze te dienen. Ze groeien en groeien en onttrekken zich uiteindelijk aan alle controle. Daartegenover moet worden gesteld dat de mens naar zijn wezen op gemeenschap met anderen is gericht en aangewezen. De afwijzing van de staat gaat bij de anarchisten gepaard met de overtuiging, dat de beslissingen niet van boven naar beneden moeten plaatsvinden maar dat de besluitvorming op het grondvlak moet beginnen. Hogere machten moeten zich jegens lagere aangaande hun beleid verantwoorden. Goodman past het principe op het schoolwezen toe.¹⁴ In onze eigen omgeving klinkt het pleidooi voor de autonome school. Zij is een associatie van leerlingen en leraren, die zelfstandig over de functionering der school zal kunnen beslissen. Met name ten aanzien van de leerstof zal zij haar eigen weg mogen gaan. J. M. G. Leune heeft de *Functies en disfuncties van de autonome school* in *Pedagogische Studiën* beschreven.¹⁵ Ik volsta met de opmerking, dat het onze actuele taak is om vormen van bestuur te vinden, die de verantwoordelijkheid van de staat voor een constructieve onderwijspolitiek weten te verenigen enerzijds met de godsdienstige, politieke en educatieve vrijheid der betrokkenen, en anderzijds met de participatie van leerlingen, leraren en ouders in de leiding van de school, die hun in 't bijzonder aangaat.

3.2

Het tweede thema is gelijkheid. De utopisten hebben op dit stuk aan de Westerse mensheid een opdracht tot bezinning en actie gegeven. Zij leverde als eerste vrucht het inzicht op, dat gelijkheid moeilijk kan betekenen dat alle bur-

gers op dezelfde wijze moeten worden behandeld. Gelijk blijkt ongelijk te moeten zijn. Gelijkheid evolueerde tot 'de afwezigheid van zedelijk ongeoorloofde verschillen tussen de mensen wat betreft status en behandeling'. Zij ontwikkelde zich van 'allen hetzelfde' tot 'ieder het zijne'. Op deze wijze werd zij een begrip, dat in het schoolwezen behoort te worden erkend. Dit laatste ondanks het feit dat er in Sovjet-Rusland nog een stroming is, die de differentiatie ook in de hogere leerjaren van de 10-jarenschool afwijst en rudimentair gelijk gelijk blijft noemen.¹⁶ Vanuit liberaal-democratische en door de socialistische beweging al te ondoordacht gevolgde gedachtengangen werd op basis van deze gelijkheidsopvatting aan het onderwijssysteem de eis gesteld, dat het 'gelijkheid van kansen' zal verzekeren. Een typisch begrip uit de *competitive society*, waarin ieder zijn plaats onder de zon in wedijver met anderen moet veroveren. Een begrip ook, dat het centrum van actie legt bij de opgroeiende mens en zijn ouders en niet bij school en maatschappij. Die hebben slechts de taak om vrij baan te maken voor de bekwaamheid en doorzettingskracht, welke zich bij haar melden. In deze vorm wordt de gelijkheidsgedachte vandaag allerwegen gekoesterd. De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, in 1948 door de Verenigde Naties bekrachtigd, bevat in artikel 26 een duidelijke afwijzing van alle zedelijk niet aanvaardbare verschillen in het onderwijsgenot. De bepaling gaat evenwel uit van een bestaande hiërarchie van schoolsoorten, die naar gelang van de uiteenlopende begaafdheids- en prestatieniveaus voor verschillende categorieën van jongeren bestemd zijn.

Het tweede lid van het genoemde artikel geeft blijk van een beter doordachte opvatting van het gelijkheidsbegrip. Het bepaalt: 'het onderwijs zal gericht zijn op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid.' Hier is de wedijver gebannen. De afwachtende houding van de school maakt plaats voor een welomschreven taak. Er is ruimte voor het pedagogisch ideaal van de dienst aan de opgroeiende mens met het oogmerk om hem tot zijn meest persoonlijke bestemming te brengen. Onderwijskundig gezien

wordt positieve discriminatie gevraagd, die leidt tot 'de optimale ontwikkeling der talenten'. Hiermede is een utopistisch beeld neergezet, waarnaar de onderwijspolitiek zich vandaag begint te richten. Eeuwen onderwijshervorming zullen zich eraan kunnen oriënteren. In alle Europese landen begint men vandaag de educatieve structuur van het schoolwezen op dit ideaal te richten. Er wordt in het secundaire straks ook in het tertiaire onderwijs gezocht naar schoolvormen, die door de samenbundeling van verschillende studierichtingen en met inachtneming van een uitgestelde differentiatie de leerlingen en studenten beter naar de best mogelijke verwezenlijking van hun mogelijkheden zullen kunnen leiden dan de traditionele gescheiden schooltypen met vroegtijdige selectie dit tot dusver konden doen. Met de herziening van de externe educatieve structuur van het schoolwezen wordt het nieuwe ideaal evenwel allerminst gerealiseerd. Wij beginnen nog eerst te vermoeden wat het zou kunnen betekenen voor de interne educatieve structuur der scholen. Voor het curriculum bijvoorbeeld. Het zal zeker tot een afscheid van de traditionele leerprogramma's leiden, die in onze scholen voor voortgezet onderwijs worden gehanteerd. In de waarderingsmaatstaven zullen naast de cognitieve prestaties die van andere aspecten van de menselijke geest erkenning krijgen. De mensen zullen zich gaan afvragen, waarom nevens velerlei studieactiviteiten niet manifestaties van de persoonlijkheid op sociaal en kunstzinnig gebied zullen worden geïntroduceerd. Ze zijn menselijk en maatschappelijk tenminste zo belangrijk als datgene wat thans in de scholen opgeld doet.¹⁷ Zou het bovendien niet van beslissende betekenis zijn dat jongemensen kritisch-wegend hun weg in 't leven vinden en dan voor hun keus de verantwoordelijkheid nemen?

3.3

Het derde thema is dat van de verbinding van onderwijs en arbeid. Er loopt wat dit betreft een rechte lijn van Marx naar Lenin (1820-1924) en zijn vrouw Krupskaja (1869-1939). Het thema heeft in Sovjet-Rusland tot de extreme theorie

geleid van het afsterven der school. Evenals bij de Utopistisch-Socialisten zou de school in het productieproces opgaan. De fabrieken zouden in fabriek-universiteiten, fabriek-onderzoekinstutten en fabriek-scholen veranderen.¹⁸ Deze utopie heeft intussen de werkelijkheid niet geraakt. Het verlangen naar polytechnisch onderwijs daarentegen is in de Marxistisch-Leninistische ideologie permanent aanwezig. Het manifesteert zich in Sovjet-Rusland en de daaraan verbonden landen in telkens wisselende gestalte. Het is de bedoeling om de gehele jeugd tot het leven in de wereld van het industrialisme in te leiden: theoretisch in de klas, praktisch in schoolwerkplaatsen en speciale onderwijsafdelingen van fabrieken maar ook door het opnemen van de leerlingen van de hoogste klassen van de 10-jarenschool in de eigenlijke productie. Soms alterneren langere onderwijsperioden met langere perioden van werk.

De idee van de arbeidsopvoeding werkt in het Westen door. Het onderwijs in Oost-Duitsland laat met name de onderwijskundigen in de Bondsrepubliek niet onberoerd. De *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* heeft reeds in 1965 het vak *Arbeitslehre* voor de *Hauptschule* aanbevolen. Ze dient de leerlingen door aanschouwing en bewust doordachte eigen arbeid in de schoolwerkplaats en het bedrijfspracticum een eerste begrip van het rationele en technische arbeidsproces van de moderne maatschappij te geven.¹⁹

Deze manifestaties van een toenadering tussen school en arbeid zijn reëler dan Goodmans nostalgia naar de middeleeuwse leerlingenopleiding. Daarvoor toch zou de industriële ontwikkeling moeten worden teruggeschroefd tot kleine productie-eenheden.

Dit tot-elkaar-komen van school en industrie wordt gestimuleerd door de overtuiging dat het ons niet gegeven zal zijn het gebouw van ons schoolwezen met zijn steeds gevarieerder mogelijkheden en voortdurend perfecter voorzieningen voor steeds meer leerlingen overeenkomstig te plannen af te bouwen. Torsten Husén over *Education in the year 2000* schrijvend, refereert aan het Russische voorbeeld in verband met de -

overigens in alle landen levende – zorgen over het stijgende onderwijsbudget. 'Het kan niet worden ontkend' – zo stelt hij – 'dat het onderwijs op de macro-economische korte termijn gemakkelijker te onderhouden zou zijn wanneer jonge mensen gedeeltelijk zouden werken in plaats van naar school te gaan. Deze overweging krijgt extra betekenis in een tijd, waarin het aantal jongemensen, dat full-time onderwijs verlangt, met explosieve snelheid toeneemt'.²⁰ Maar er zijn tevens andere overwegingen in 't spel. Het wordt, o.m. in de Verenigde Staten, steeds meer duidelijk dat een deel van de opgroeiende jeugd eenvoudig niet bereid is om de constructies, die de volwassenen voor haar opzetten, gedurende een steeds toenemend aantal jaren te benutten. De motivatie ontbreekt haar. Het verzet in New Yorkse colleges wordt soms onverdragelijk. De lange leerplicht voor het full-time onderwijs wordt meer dan dubieus. De wal begint het schip te keren.²¹

3.4

Het vierde thema uit de utopistische voorraadkamer is de besteding van de vrije tijd en het wederkerend onderwijs. Het ene onderwerp is zo actueel als het andere. Ik beperk mij tot de *education permanente*. Zij gaat in haar jongste vorm uit van de gedachte dat niet alle onderwijs in de periode van de jeugd moet worden samengetrokken. Zij veronderstelt de bewuste afremming van de toeneming van het onderwijs aan adolescenten of zelfs de inperking ervan ten gunste van de inrichting van onderwijs voor volwassenen. Er zijn pedagogische gronden voor deze omzetting. Als jongemensen van 16 jaar of ouder genoeg van de school hebben, laat ze gaan. Ze kunnen een baantje zoeken om rijper en meer ervaren te worden. Daarna zal hun terugkeer naar de school zinvoller zijn. Maar door deze opvoedkundige overwegingen spelen andermaal financiële mee. Er zouden aanzienlijke besparingen te verkrijgen zijn door stukken voortgezet onderwijs tot een eind na het bereiken van de 20-jarige leeftijd te verplaatsen. Er bestaat een economisch model, dat laat zien dat in een tijd, die zich wetenschappelijk en technisch zo snel

ontwikkelt als de onze, de opleidingsinspanning in de eerste 25 levensjaren beter kan worden gereduceerd omdat het niet loont te veel tijd aan de bijzonderheden van een immers toch snel verouderende en straks gedeeltelijk weer vergeten leerstof te besteden. Daartegenover zou het lonen indien mensen na hun eerste opleiding tot hun 50ste jaar gemiddeld 15% van de tijd aan hun voortgezette vorming zouden besteden.²² Anderen, in dezelfde lijn redenerend, voegen er aan toe dat ouderen in staat zijn om met heel veel minder onderricht en in een veel kortere tijd kennis en vaardigheden te verwerven, die thans aan vaak ongemotiveerde jongeren met veel tijdverlies moeten worden opgedrongen. Ouderen kunnen gemakkelijker de betekenis onderkennen van wat zij leren, ze kunnen hun studie beter plannen en zij kunnen in veel sterkere mate zonder leiding werken. Daarom, zegt Husén, 'de oude tegenstelling school versus werk is rijp voor revisie'.²³ Men behoeft hier niet slechts aan *full-time* studie tegenover *full-time* werk te denken; het kan ook zijn dat partiële studie met partiële arbeid wordt gecombineerd. Dit zal de kosten van het verlies aan arbeidstijd drukken. In Zweden, waar de regering ernstig bekommerd is omtrent de ontwikkelingskloof tussen de generaties, wordt een verschuiving van de overheidsbestedingen van het secundair en tertiair onderwijs naar wederkerend onderwijs ernstig overwogen. U hebt u uiteraard gerealiseerd dat het onderwijs-krediet-systeem in dit verband voortreffelijke diensten zou kunnen bewijzen. Het is evenzeer duidelijk dat een omzetting als de onderhavige alleen bij individualiserende onderwijsmethoden te verwerkelijken is. Men zou aan een nationaal of misschien zelfs internationaal stelsel van genormaliseerde kenniseenheden kunnen denken, waarvoor *credit-points* worden verleend, die naar believen kunnen worden verworven.²⁴ De scholen zullen zich volgens deze denkbeelden tot leercentra voor jongeren en ouderen beide ontwikkelen. Voorzieningen als deze zullen de sfeer van de bestaande scholen over de gehele linie veranderen. Want de school wordt van de laatste kans om een bepaalde stof te doceren en te leren en van de laatste gelegen-

heid om zich bepaalde vaardigheden eigen te maken, de vóórlaatste gelegenheid. Maatregelen als deze zullen heel wat spanning van het onderwijsproces afnemen. Het zal het de docenten gemakkelijker maken om afstand te doen van het vast voorgeschreven programma, waarmee men klaar moet komen. Er ontstaat ruimte voor een aanpassing van de leerstof aan de onderwerpen, die de zich bewustwordende jeugd bij uitstek bezig houden. Maatregelen als hier bedoeld zijn onmisbaar in een onderwijsstelsel, dat de optimale ontwikkeling der talenten nastreeft.

3.5

Het vijfde en laatste thema is de aanstaande overbodigheid der school. Een kleine maar luidruchtige groep 'ontscholers' kondigt haar einde aan.²⁵ Niet echter vanwege de door Condorcet voorziene volmaaktheid, waartoe het menselijk geslacht zou zijn opgeklimmen, maar vanwege de onvolmaaktheid van de school, die een werktuig van conformiteit en dwang wordt geacht, dat in een pluriforme maatschappij schaadt. Scholen zijn, naar deze gedachtengang, gevangnissen en concentratiekampen. Ze handhaven de bestaande orde. Er moeten meer dynamische organisaties voor in de plaats komen. De maatschappij als geheel moet opvoeden. Geen leerplicht meer, slechts vrije deelneming. Het is – zo zegt men – kortweg ongeloofwaardig dat een geïndustrialiseerd land zijn jeugd 12–20 jaar moet bewerken alvorens zij het leven kan ingaan. Afbraak van leerplansystemen. Op het stuk van de alternatieven zijn deze auteurs, waarvan het soms moeilijk is vast te stellen of ze misschien toch nog een bescheiden plaats voor de school laten, minder duidelijk dan op dat van de kritiek.²⁶ Niettemin verdienen de ontscholers aandacht. Vooreerst in de ontwikkelingslanden, waarvoor Ivan Illich²⁷ in Mexico opkomt. Het is vooralsnog ondenkbaar dat deze landen ooit een schoolsysteem kunnen completeren, dat recentelijk zelfs in de meest welvarende landen niet meer betaald en bemand kan worden. Wat de economisch meer ontwikkelde landen aangaat, bevatten de jongste inzichten omtrent het wederkerend onderwijs wezenstrekken van de ontscholings-

idee. Zie het aan die visies inherente 'zelfbeschikkingsmodel' en de daarin begrepen individualisering van de studie.

4. *De realisatie van de utopie*

De waarde van de utopie voor onze tijd bestaat hierin, dat zij ons ontraadt om de toekomst uitsluitend voor te bereiden door prognose en planning. Zij nodigt ons uit om daaraan een voorstelling te doen voorafgaan van hetgeen mens en menselijke samenleving behoren te zijn. Met het oog op die voorstelling moet de strategie worden ontworpen. De utopie is werkelijkheidsgericht maar er is bij haar geen plaats voor het compromis. Zij staat met haar norm boven de vraag naar de realiseerbaarheid hier en nu. De bemiddeling tussen de uiteindelijke doelstelling en de werkelijkheid, waarin wij ons bevinden, geschiedt door strategische concepten, die de uiteindelijke hoop en verwachting vertalen in aanwijzingen voor het beleid. Dit alles geldt ook voor het schoolwezen. Wij moeten weten hoe het eigenlijk zou behoren te zijn, om te bepalen hoe wij vandaag en morgen moeten handelen. Het is bij de overgang naar de realiteit, dat het utopistisch denken met weerstanden wordt geconfronteerd. Weerstanden in de openbare mening, die zeker op het terrein van het onderwijsbeleid aan overgeleverde en overleefde voorstellingen vast houdt. Weerstanden niet minder in de structuur der maatschappij. Want deze bovenal dreigt utopieën tot illusies te reduceren. Zij noopt ons het vrijheidsideaal te matigen omdat de maatschappelijke eisen onontkoombaar zijn. Zij doet heel wat aan het gelijkheidsstreven af omdat in een maatschappij, die verschillen in status en inkomen handhaaft, de volledige gelijkheid van kansen illusoir wordt.²⁸ Als de maatschappij de vermogens van het intellect het hoogst schat en beloont, dreigt de optimale ontplooiing van andere talenten een bijkomstigheid te worden. De ondernemingsgewijze productie, waarin het winstcijfer het criterium is, waarnaar de arbeid wordt gewaardeerd, maakt de inleiding der leerlingen tot het productieve leven tot een dubieuze aangelegenheid. Tenslotte wanneer de

vraag of iemand, die reeds in het bedrijfsleven is opgenomen, de kans zal krijgen om zich verder te bekwamen, wordt beoordeeld naar de belangen en de mogelijkheden van de onderneming, in wiens dienst hij staat, zal het wederkerend onderwijs moeilijk van de grond komen.

Ziet hier de zwakke zijde van de partiële utopie. De school kan nooit radicaal anders zijn dan de maatschappij, waarin zij bestaat. Wezenlijke vernieuwing van de structuur van het onderwijsstelsel is slechts mogelijk op de basis van een radicale omzetting van alle maatschappelijke instituties in hun onderlinge samenhang. Het is datgene wat wij van de staatsromans kunnen leren. Ze zijn als een geïntegreerd maatschappelijk geheel ontworpen. Ze kunnen alleen in hun totaliteit gerealiseerd worden. Marx heeft deze overtuiging tegenover elk streven naar partiële verbetering gesteld. Betekent dit dat wij de plotselinge omverwerping van het gevestigd gezag moeten beogen met het doel de bestaande maatschappelijke orde fundamenteel te veranderen?²⁹ Voor de situatie, waarin wij in ons land leven, verwerp ik deze gedachte. In casu geloof ik in de dynamiek der geleidelijkheid. Er is in feite in onze tijd een omvormingsproces van betekenis gaande dat zowel de institutionele structuren betreft als de normen en overtuigingen, waaruit de mensen leven. In dit proces zullen wij onze plaats moeten bepalen en onze kans moeten waarnemen. Er zijn krachten ten goede en ten kwade in werkzaam. De laatste zijn in anti-utopieën op drastische wijze geschetst. Op onderwijssterrein is Michael Young's *The Rise of the Meritocracy*³⁰ de meest relevante. Wij dienen ons te realiseren dat in alle tijden positieve en negatieve tendenties hun invloed hebben doen gelden. Geen geschiedperiode was alleen maar zwart of alleen maar blank. Er is met name geen grond om de onze slechts met de donkere kleur te tekenen. Essentieel is dat wij, die in deze wereld moeten werken, het samenspel van factoren, dat ons huidige tijdperk bepaalt, kritisch trachten te doorgronden. En dat wij de jongere generatie daarin bijstaan. Aan de hand daarvan zullen wij de strategie voor de toekomst moeten bepalen. Het zal die van het offensief moeten zijn. Maar

de kennis der historie en het begrip van mens en samenleving leren ons dat wij genoeg moeten nemen met een aanval, die stap voor stap voorwaarts gaat. Het feit vraagt van ons bescheidenheid en geduld, eigenschappen die het radicalisme verguist. Maar een volharding, die zich niet laat ontmoedigen doordat alles langer duurt dan wij bedoelen, brengt het verder dan de uitbundige prediking van de omzetting aller dingen. Verantwoordelijkheid betrachten voor hetgeen op onze weg komt en volstrekt ernstig nemen van hetgeen binnen ons bereik valt, draagt groter vrucht dan de hele wereld in de zorgen van alle dag te betrekken om dan te ervaren dat het boven onze macht gaat om haar kwalen te genezen.

Maar laat ons de utopie bewaren als draagster van ons diepste verlangen en als richtpunt van ons beleid! Zij is de drijfveer van alle vooruitgang en niet de geringste onder de uitingen van een doorleefde menselijkheid.

Noten

1. 'De optimo rei publicae statu sive de nova insula Utopia', Leuven 1516. Everyman's Library Edition 1951.
2. E. Bloch, 'Das Prinzip Hoffnung', Frankfurt a.M. 1959, S. 726.
3. Stuttgart 1967, S. 14.
4. M. J. A. N. Caritat de Condorcet, 'Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique 1792'. Ik gebruikte hier en in 't vervolg de Engelse tekst in F. de la Fontaine, 'French Liberalism and Education in the Eighteenth Century', Mc. Graw Hill 1932, p. 313 ff. Een recente publicatie over Condorcet: Ch. Duce, 'Condorcet on Education', Br. Journal of Educ. Studies, vol. XIX, no. 3, Oct. 1971, p. 272 ff.
5. 1772, een goede tekstuitgave in C. E. Vaughan, 'The political Writings of Jean Jacques Rousseau' Vol. II, p. 424 ff.
6. P. J. Proudhon, 'Idée générale de la Révolution au XIXe Siècle', een deel van de Oeuvres Complètes, Paris 1923, p. 326.
7. Ch. Fourier, 'Le nouveau monde industriel et sociétaire,' Oeuvres Complètes tome sixième, Paris 1846, p. 167.

8. A. Reble, 'Die Arbeitsschule', Bad Heilbrunn/Obb. 1964, S. 139.
9. a.w., . 8p2.
10. Gildo Massó, 'Education in Utopia,' New York 1927, p. 135.
11. Ik beschreef het stelsel in 'Theorie van het Onderwijsbeleid', Groningen 1971, blz. 112 vlg. Zie ook H. von Hentig, 'Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?', Klett-Kösel 1971, S. 65 ff.
12. 'Rapport van de Commissie Studiefinanciering Wetenschappelijk Onderwijs', 's-Gravenhage 1971.
13. 'Werke', Erster Band, Kösel-Verlag 1962, S. 862 ff.
14. Paul Goodman, 'Growing up absurd', New York 1956. Ik gebruikte de Duitse vertaling 'Aufwachsen im Widerspruch', Darmstadt z.j., 1971, S. 336. Dez. 'Compulsory Miseducation', Penguin 1971.
15. Jaarg. 47, no. 9, sept. 1970, blz. 308 vlg.
16. D. Glowka, 'Schulreform und Gesellschaft in der Sovjet Union 1958-1968', in S. B. Robinsohn e.a. 'Schulreform im gesellschaftlichen Prozess I', Stuttgart 1970, Teil III, S. 150.
17. Dit is moeilijk te bewijzen. H. Gintis concludeerde uit een verscheidenheid van bronnen dat nonde cognitieve prestaties wel eens meer belangrijk zouden kunnen zijn dan cognitieve voor het succes in het beroep en het niveau van inkomen. 'Production functions in the economies of education and the characteristics of worker productivity', unpublished doct. diss. Harvard University 1969, weergegeven in H. M. Levin a.o. 'School Achievement and Post-School Succes,a Review'. Rev. of Ed. Res. vol 41, no. 1, Febr. 1971, p. 7.
18. Aldus o.a. V. N. Sul'gin. Zie O. Anweiler, 'Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland', Berlin 1964, S. 419 ff.
19. 'Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule', Empfehlungen und Gutachten 7/8, Stuttgart 1965, S. 41 ff.
20. 'Extracts from a research project report', Institute for the study of International Problems in Education, University of Stockholm, uitgave National Board of Education, Stockholm 1971, p. 43.
21. Zie Goodman's werken, noot 14.
22. C. C. von Weizsäcker, 'Zur ökonomischen Theorie des technischen Fortschritts', Göttingen 1966. Ik volgde een 'vertaling' van deze econometrische studie door H. Becker, Ein Gesamtplan für die Bildung', in 'Das 198. Jahrzehnt', Hamburg 1969, S. 443.
23. Husén, t.a.p. S. 44.
24. Zie ook 'Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung', Bildung in neuer Sicht, Reihe A. no. 10, Neckar-Verlag 1968.
25. E. Reimer, 'School is Dead', Penguin 1971. Von Hentig geeft in zijn in noot 11 genoemde boek een overzicht en kritiek van de beweging.
26. Ph. J. Foster, 'The Revolt against the Schools', Comparative Education Review, vol. 15, no. 3, 1971, p. 267 ff.
27. Ivan Illich, 'Deschooling Society', London 1972.
28. Zie D. Lane, 'The end of inequality', Penguin 1971, met als ondertitel: stratification under state socialism.
29. Zie W. F. Wertheim, 'Evolutie en revolutie', Amsterdam 1971, hoofdst. 1 en 6.
30. London 1958.